

Littera Online

Edição especial, vol. 9, 2018

Programa de Pós-Graduação em Letras | Universidade Federal do Maranhão

ANÁLISE CURRICULAR DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA *ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS* NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francinete Braga Santos¹
Samara Oliveira de Góis²
Marize Barros Rocha Aranha³

Resumo: Esta pesquisa analisa o livro didático *English for Brazilian Learners* adotado na disciplina de Inglês em turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental, na escola Ribeiro do Amaral localizada no município de São José de Ribamar. Para efeito deste estudo, foi realizada uma análise de recorte analítico dos principais aspectos teóricos metodológicos deste material aliado ao respectivo manual do professor, com ênfase na organização curricular adotada pelo autor deste livro didático. O suporte teórico fundamenta-se em autores como: BAKTHIN (1986), CUNHA, (2016), RELVAS (2012), ROJO (2013), dentre outros. A análise estruturou-se em torno das estratégias sugeridas ao professor para trabalhar os conteúdos do livro didático dispostas no manual aliadas às tarefas que contemplam especificamente as quatro habilidades linguísticas utilizadas no ensino de língua inglesa.

Palavras-chave: Currículo. Livro didático. Língua Inglesa.

Abstract: The present work investigates the English for Brazilian Learners textbook accepted in the English subject in eighth year from Elementary School, in the Ribeiro do Amaral school located in São José de Ribamar. It realized an analysis of the main theoretical aspects of this material together with the respective teacher's manual, with focus on the curricular organization adopted by the author of this textbook. The theoretical support is based on authors such as BAKTHIN (1986), CUNHA, (2016), RELVAS (2012), RED (2013), and others. This study was organized with the teacher's strategies to work with the didactic book's contents arranged in the manual related to the tasks that specifically to consider the four linguistic abilities used in the English language teaching.

Keywords: Curriculum. Textbook. English language.

1 Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser comparada ao produto do consumismo, sendo desejado por muitos, mas por poucos conquistado satisfatoriamente, sendo

¹ Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: franbraga@gmail.com

² Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: samaragois@hotmail.com

³ Docente da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: aranha.marize@gmail.com

igual a um aparelho tecnológico caro que se vai pagando mensalmente em infinitas parcelas, mas que ao término não aprendemos a usar com a habilidade necessária, havendo inúmeros comandos em desuso.

A comparação feita anteriormente pretende revelar a intencionalidade da escrita deste artigo, este que pretende a investigação do currículo na perspectiva de “um conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso” (VEIGA-NETO, 1997, p.59), mas que certamente deveria expressar de modo mais objetivo e simples as funções de um determinado componente curricular, neste caso o aprendizado da Língua Estrangeira Moderna Inglês, por meio da ação-reflexão envolvida no planejar a rotina escolar para que um professor conduza este fenômeno chamado de aprendizagem de modo satisfatório.

Por isso, o presente estudo pretende uma análise curricular, elegendo o livro didático *English for Brazilian Learners* do 8º ano, este destacado da coleção do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (E.F.) adotado pela rede pública do Estado do Maranhão, especialmente na Unidade Integrada Ribeiro do Amaral, do município de São José de Ribamar, Maranhão, Brasil.

Este estudo de cunho bibliográfico, perspectiva o recorte da análise do livro do 8º ano, caracterizando como uma amostra não probabilística devido ser conteúdo curricular que está de acordo com os objetivos previstos para este estudo, tendo o foco no Manual do Professor (denominado de M.P. a partir deste trecho) e nas atividades do livro do 8º ano, considerando que a coleção tem um M.P. único ao 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Justifica-se em âmbito social, pois entendemos que o ensino do Inglês deve estar comprometido com a aprendizagem dos alunos, sendo problematizado pelos baixos índices de proficiência, estando abaixo do que se espera dos aprendizes de uma segunda língua. Ressaltamos as muitas dificuldades em aprender línguas na escola, além de outros fatores, a exemplo de metodologias usadas no ensino do Inglês, em especial, nas escolas públicas.

Acreditamos que este trabalho favorece, em âmbito da ciência, a percepção de que professores bem informados quanto aos aspectos teórico-metodológicos do ensino de uma língua, neste caso específico a língua inglesa, estarão mais comprometidos em propor boas práticas de linguagem, tais como a articulação dos gêneros textuais e a produção de diferentes textos pelos alunos em sala de aula, por exemplo.

Explicados os pressupostos acima, encaminhamos a estruturação deste artigo em quatro seções, sendo a introdução o texto das bases explicativas. Em seguida, temos a segunda seção, com a análise propriamente dita e estando de acordo com os autores da coleção.

Na terceira seção temos a análise trazendo a perspectiva do autor da obra de que a aprendizagem dos estudantes é a meta principal da ação dos professores. Por isso, nesta seção destacamos a análise dos conteúdos expressos no livro do 8º ano, buscando evidências se há integração das quatro habilidades linguísticas nas unidades de ensino. Na conclusão, constam algumas percepções das autoras deste artigo, comentários finais, quanto às lacunas detectadas durante a análise.

2 Análise curricular do livro didático de Língua Inglesa: aspectos teórico-metodológicos e exemplos explicativos como articulação possível da obra

Os olhares das pesquisadoras percorreram a obra, privilegiando inicialmente a percepção dos autores da obra *English for Brazilian Learners*, esta que se apresenta, originalmente, num conjunto de quatro livros para o estudo da Língua Estrangeira Moderna - Inglês para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Em relação à autoria da coleção, destacamos que ela foi elaborada conjuntamente por Claudio Franco e Kátia Tavares apenas nos volumes do 6º e do 7º anos. Assim, Claudio Franco consta como o único autor nos volumes do 8º e do 9º do Ensino Fundamental. No entanto, o Manual do Professor (M.P.) possui orientações iguais nos quatro volumes da coleção.

Nestes termos, analisando no M.P. notamos que a fundamentação teórico-metodológica da obra pretende procedimentos que abranjam questões culturais e linguísticas, assim reforçadas pela adoção de Bakhtin (1986) em que “a língua é compreendida como realidade concreta e não abstração científica”, e mais adiante afirmam que a “perspectiva dialógica” em que “o sentido da palavra é determinado por seu contexto.” (BAKHTIN, apud FRANCO, 2015, p.188).

Assim, ao longo da análise observamos que ocorre um entrelaçamento com a visão dialógica bakhtiniana, traduzida em atividades que sugerem aos estudantes do oitavo ano a integração das quatro habilidades linguísticas e multiletramentos – a compreensão escrita: *reading*;

produção escrita – *writing*; compreensão oral: *listening*; e a produção oral: *speaking*. Desse modo, explica o seguinte:

Supor, entretanto, que essa forma de organização reflita como a língua é efetivamente utilizada implica em ignorar a multiplicidade de contextos de uso da língua. Nas diferentes atividades sociais em que nos engajamos, é comum haver uma integração das habilidades linguísticas. Em uma conversa telefônica ou mesmo em uma aula, por exemplo, podemos fazer anotações enquanto ouvimos e falamos. Ao assistir um vídeo na Internet, podemos ouvir, ler legendas e ainda postar um comentário sobre o que assistimos. Ao navegar por links de um hipertexto multimodal, em que texto, imagem e som são integrados, escolhemos nosso próprio percurso enquanto leitores e espectadores, podendo criar diferentes trajetos a cada navegação. (FRANCO, 2015, p.193)

Na busca de exemplo, selecionamos para as subseções seguintes cada uma das quatro habilidades linguísticas citadas anteriormente, visando a análise dos conteúdos expressos no livro do oitavo ano, para saber como estão estruturadas nas tarefas e/ou atividades propostas ao professor/estudante.

2.1 As quatro habilidades linguísticas e multiletramentos: *reading, writing, listening e speaking*

O desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas se dá por meio da distribuição da seguinte estrutura: oito unidades principais, organizadas em quatro blocos de duas unidades. Assim, os autores disponibilizam aos professores e alunos “quatro unidades de revisão (*Review*), sendo uma a cada duas unidades, com atividades de leitura, exercícios sobre aspectos gramaticais, jogos e questões de auto avaliação”. FRANCO, 2015, p.201).

Destacamos também “a seção *Language Reference in Context* que retoma e sistematiza conteúdos gramaticais de cada unidade com o uso de textos curtos, exemplos e quadros, além de oferecer exercícios adicionais”.

Ressaltamos que a obra traz a cada duas unidades uma revisão, estando estruturada a partir de recortes de conteúdos desenvolvidos nas unidades completas. Para aprofundar a análise das intenções dos autores na organização da coleção destacaremos a especificidade de cada habilidade a seguir.

2.1.1 A compreensão escrita: *reading*

Conforme os autores destacam no M.P. na seção *Reading* o que pretendem é o trabalho com textos de gêneros variados com temas relevantes aos alunos e à sociedade. Todavia, o *reading* também assume importância nas atividades da seção *Reading for general Comprehension*, esta com questões para a compreensão geral do texto principal da unidade, conforme exemplo extraído do livro do 8º ano.

A seção *Before Reading*, por sua vez, traz exercícios variados ao tema e/ou gênero do texto principal da unidade. O *Before Reading* (Antes da Leitura) consiste em questões antecipadas.

Em sequência ao *Reading* o autor apresenta o *Reading for General Comprehension* em que instrui o professor para que explique aos alunos que devem fazer uma análise ampliada, ou seja, sem focar em detalhes ou palavras específicas. Assim, fica subentendido que no *Reading for Detailed Comprehension* as questões cumprem o papel de detalhar o texto principal. Enfim, no *Reading for Critical Thinking* o autor recomenda ao professor que estimule o aluno para ter postura crítica diante dos textos, pois nesta subseção os alunos devem responder conjuntamente com os colegas de sala.

Para o desenvolvimento do *Reading* são exigidas outras habilidades, a exemplo do *Speaking* e do *Writing*, portanto, acreditamos que o autor atribui uma denominação voltada à ênfase ao desenvolvimento de uma habilidade mais do que de outra. E “na sala de aula ocorrem inúmeras interações sociais da linguagem, seja oral ou escrita” (CUNHA, 2016, p.71). Assim, algumas notamos que tais

Estratégias podem apoiar o início, o progresso e o fim de uma atividade de leitura. Em outras palavras, há estratégias para serem ativadas no que normalmente se descreve de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Por exemplo, previsão do assunto do texto, monitoramento da coerência da leitura e avaliação sobre o uso das estratégias usadas, respectivamente. (SANTOS, 2012, p.39)

Notamos a utilização de tais estratégias pelo autor, porém questionamos se os estudantes têm domínio do léxico, se não ficarão retraídos em praticar conversação com os colegas entre outras dificuldades inerentes ao contexto do ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras, em especial, na pública. Todavia, estudos que investigam a realidade das salas de aulas podem trazer dados mais

conclusivos, comprovando não se tratar apenas de simples inibição dos alunos, mas da ausência de proficiência em inglês.

2.1.2 A produção escrita – *writing*

Os autores definem no M.P. a seção *writing* como sendo a seção que “prevê a leitura de texto(s) do mesmo gênero do texto a ser produzido pelos alunos e a discussão oral entre alunos nas fases de planejamento e avaliação do texto pelos colegas” (FRANCO; TAVARES, 2015, p.193). Destacamos, portanto, a integração entre as habilidades a serem trabalhadas com os alunos, isto é, não estão isoladas entre si a exemplo da atividade destacada no livro do 8º ano, página 64, sendo que faz referência às páginas 58 e 59, pois solicita ao aluno que releia as atividades para depois escrever respostas aos questionamentos apresentados na seção *writing*.

Ao observarmos trechos do livro didático, podemos afirmar ter um alto grau de complexidade para a execução desta atividade, exigindo muita destreza do aluno para fazer o *reading* e em seguida o *writing*. Desse modo, questionamos se o aluno executará as atividades e como o professor atende às recomendações do autor do livro, apesar de haver uma expectativa de que o aluno junto com os colegas trabalhe de modo autônomo, conforme a seguinte instrução direcionada ao aluno:

Para revisar os textos considere, por exemplo: objetivo: A resenha está adequada ao público-alvo e ao seu objetivo?; conteúdo: você verificou as informações gerais do livro (nome do autor, personagens etc?; linguagem: O texto está redigido de maneira clara e objetiva? Você escolheu bons argumentos para defender sua opinião sobre o livro?; tempo verbal: Você usou o *Present Simple* para escrever sua resenha?. Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus colegas. (FRANCO, 2015, p.64).

2.1.1 A compreensão oral: *listening*

Os textos orais apresentados na seção *Listening and Speaking* segundo o autor permitem acesso a diferentes pronúncias e prosódias, uma vez que incluem não só uma variedade de gêneros e contextos de uso, como também de falantes de sexos e idades diferentes, a exemplo de falantes nativos de inglês ou de diversas nacionalidades. (FRANCO, 2015).

A seção *Listening and Speaking* focalizam as habilidades orais, porém no M.P. consta que as seções *Warming Up!*, *Before Reading*, *Reading of Critical Thinking*, *Taking it Further* e *Looking Ahead* destacam a necessidade da oralidade por meio das discussões propostas nas seções do livro e que podem ser realizadas em português ou inglês, tendo em vista o contexto da atuação do professor, a exemplo deste comentário direcionado aos alunos “Apoie-se em palavras parecidas com o português (*quiet, timid, generous*) para ajudar você a fazer inferências.” (FRANCO, 2015, p.71).

Este comentário aparece ao lado da 2ª questão “*Let's learn more adjectives! Choose the correct adjective that best describes each picture below. In each item, the adjectives are opposites.*” Esta questão apresenta uma sequência de gravuras com opções para serem marcadas, assim: “a) () *quiet* or () *talkative*; b) () *shy/timid* or () *outgoing/sociable*; c) () *lazy* or () *hard-working*; d) () *mean* or () *generous*.” (FRANCO, 2015, p.71).

A terceira questão solicita que aos alunos: “*Listen to the recording and repeat the words from exercise 2.*” Desse modo para que esta atividade seja satisfatória o professor deve utilizar o CD disponibilizado em um porta-cd afixado na parte interna da capa posterior do livro.

2.1.1 A produção oral: *speaking*

Em consonância com a proposta do autor em relação à habilidade de *listening*, surge a proposta de *speaking*. Percebemos que aliando essas duas habilidades, o autor sugere um tópico específico denominado *Listening and Speaking* ao final de cada unidade do livro didático.

No M.P., ele esmiúça essas habilidades diferenciando compreensão e produção oral. Segundo ele, a compreensão está mais ligada a habilidade de ouvir para compreender o que é dito em língua inglesa. Assim, cada livro é acompanhado de um CD que contém os textos usados nesta seção e deve ser utilizado pelo professor durante as aulas, possibilitando a escuta por parte dos alunos. Propõe também uma sequência de *pre-listening*, *listening* e *post-listening*.

É importante ressaltar que apenas na última etapa, ou seja o *post-listening*, o autor especifica que “uma ou mais questões que ampliam a discussão sobre o assunto do texto oral escutado, relacionando-o de forma crítica com a realidade do aluno” (FRANCO, 2015, p.197).

Quanto à produção oral propriamente dita, o autor assume que privilegia atividades de diálogos em pares para os alunos praticarem algum ponto gramatical ou o tema desenvolvido em cada unidade, geralmente com exemplos de modelos para melhor orientá-los na execução da atividade. O trecho citado anteriormente, retirado da pág. 63, também pode ser usado como exemplo desta sugestão do autor.

O que ele não orienta, neste caso, é como o professor irá acompanhar o trabalho em duplas em relação ao tratamento de erros como pronúncia, prosódia, entonação em turmas que, via de regras, possuem uma grande quantidade de alunos e em níveis distintos.

Além disso, sugere que essas atividades de interação podem ser utilizadas tanto em Inglês ou Português, à critério do professor em seu contexto. Ao nosso ver, esta proposição tira todo o sentido de haver uma seção específica para a aquisição desta habilidade, caso seja praticada em língua materna.

3 A perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky: alunos como sujeitos situados no tempo e no espaço.

Em busca dos critérios teóricos-metodológicos utilizados pelo autor, a perspectiva sócio-histórico-cultural vygostskyana, justifica que os estudantes são sujeitos situados no tempo e no espaço e, portanto inseridos em um contexto social, econômico cultural, político e histórico, agindo e sofrendo a influência como criadores e transformadores do conhecimento e do mundo. (FRANCO; TAVARES, 2015, p.188).

Tal perspectiva pode ser evidenciada em diferentes atividades ao longo do LD, para tanto selecionamos exemplos para análise de uma tirinha (*comic strip*) e um *cartoon* (desenho animado), nos quadros 1 e 2.

Quadro 1: *Comic Strip*



Read the following comic strip and do exercises 1-3.

- 1) Answer the questions below.
 - a) What is the girl doing?
 - b) What is the message written by Gus?
 - c) According to the girl, does the text from Gus have a clear meaning?
 - d) Is it difficult for the girl to respond to the text from Gus?
- 2) Match the columns below.
 - a) :) () an open-mouthed laughing face
 - b) ;) () a simple smiley face
 - c) :-D () a winking face
- 3) Mark the fragment below that contains humor.
() "hm...ambiguous text from Gus..." () "I'm 'fixing my face' for a text."

Fonte: FRANCO (2015, p.8).

Esta atividade faz parte do que os autores denominaram de “unidade introdutória”. Assim, afirmam que são dicas de estratégias de aprendizagem e de leitura para que os alunos as ponham em prática durante o uso do LD. Além disso, fazem referência à articulação entre elementos verbais e não verbais, sugerindo que o professor busque sempre estabelecer relações entre os textos para ampliar a compreensão sobre eles e o mundo. (FRANCO, 2015).

Estes exemplos também nos ajudam na análise da intenção do autor. A unidade introdutória, no entanto, pressupõe um conhecimento linguístico que, muitas vezes, não condiz com a realidade dos discentes de escola pública. Para efeito desta análise destacamos que,

- O texto é usado como uma unidade de sentido, pois do texto-imagem são retiradas ações do cotidiano do estudante;
- A revisão das estruturas gramaticais indicadas pelo autor aparece no sumário do livro, as questões acima aparecem sem explicações adicionais nas páginas 8 e 9 onde estão localizadas, sendo retomados apenas na página 24;

- Na página 24, o autor disponibiliza um texto com instruções ao professor, remetendo à seção *Language Reference in Context*, páginas 161 e 162, estas que abordam os tempos verbais *Simple Presente* e o *Present Continuous* no formato de sínteses e quadros explicativos dos conteúdos de gramática.

4 Ação docente, uso do livro e estudantes: uma breve análise das determinações metodológicas.

As determinações metodológicas apontadas pelo autor necessariamente têm impacto direto na ação docente em relação ao uso do livro, consequentemente do favorecer o uso pelos estudantes. Assim, o autor define que “o professor se apresenta como aquele que orienta e incentiva os alunos a assumirem o papel de sujeitos da sua própria aprendizagem, a planejá-la e avaliá-la continuamente”. (FRANCO, 2015, p.188).

Neste estudo evidenciaram-se conteúdos, estratégias e atividades sugeridas ao professor, despertando nele o necessário protagonismo para a operacionalização em parceria com os estudantes. Em contrapartida:

Entre outros resultados, os vários estudos têm apontado o papel estruturador e cristizador de currículos desempenhado pelo livro didático e por outros materiais impressos de caráter apostilado e certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais, que, embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligadas a certa `tradição` na abordagem de seus objetos de ensino (ROJO, 2013, p. 164)

Nestes termos, afirma-se que a interdisciplinaridade foi apontada pelo autor como possibilidade de rompimento com os limites estritos da disciplina para ultrapassar visões redutoras e segmentadas do mundo, conforme defende Franco (2015).

Fazenda (1994, p.34) afirma que “em nome da interdisciplinaridade abandonam-se e condenam-se rotinas consagradas, criam-se *slogans*, apelidos, hipóteses de trabalho, muitas vezes improvisados e impensados” (apud VEIGA-NETO, 2004, p.65). Tal afirmativa remete o olhar para a relação entre currículo e interdisciplinaridade, assim buscamos evidências nas atividades propostas pelos autores, considerando o “discurso pela interdisciplinaridade”.

Todavia ao analisar o Manual do Professor constatamos que existem dois projetos de natureza interdisciplinar (*Project 1* e *Project 2*), sendo um para cada semestre. O autor estrutura a execução do Projeto 1, abordada nas unidades 2 e 4 e do Projeto 2, nas unidades 6 e 8. Ao analisarmos a atividade, verificamos que os alunos são convidados à confecção de um livro, recebendo instruções que remetem aos conteúdos já estudados em unidades anteriores, a exemplo de “Na unidade 1, você falou sobre a era da informação e o uso de diferentes tecnologias. Agora leia a tarefa abaixo para fazer a primeira parte do *Project 1, Making a Book Trailer*.” (FRANCO, 2015, p.51).

The World of Books é o título da unidade 3, página 52, esta apresenta uma pequena lista de obras por meio da representação das capas de livros, a exemplo *Rache*, de Sherlock Holmes; *The Diary of a young girl*, de Anne Frank; *Harry Potter*, de J. K. Rowling; destacando-se a obra Poesias de Fernando Pessoa, escrita em língua portuguesa. Na página 53, consta o texto *Why the book is always better than the movie*, na seção *Reading*.

Os exemplos acima reforçam a intencionalidade em desenvolver o conteúdo e atividades que façam sentido ao estudante, usuário do livro adotado no 8º ano, entretanto, durante a análise percebemos um certo distanciamento com a realidade dos alunos que, por ventura estejam alheios a tais leituras indicadas, bem como com o grau de maturidade cognitiva para a execução de tarefas complexas, envolvendo leitura e escrita de textos em língua inglesa. O que pode ser facilmente comprovado na análise das páginas 56 e 57, em que são disponibilizadas mais imagens de capas, desta vez dos livros: *The Little Prince*, de Antoine de Sant-Exupéry; *Steve Jobs*; e *Einstein*; ambos de Walter Isaacson.

O discurso de natureza interdisciplinar traz uma intencionalidade explicitada na proposta de projetos interdisciplinares, como sendo uma direção rumo a novos saberes, tendo em vista o conjunto de obras literárias sugeridas pelo autor no livro do 8º ano. Todavia, questiona-se tal decisão metodológica, com o que se observa do universo infanto-juvenil na atualidade em relação à leitura e à escrita, considerando a ausência de proficiência em língua portuguesa, tendo aumentada em grau de dificuldade em língua inglesa. Desse modo, buscamos em Veiga-Neto,

No caso do discurso pela interdisciplinaridade, é interessante notar que, com esse deslocamento, ele parece se emaranhar em si mesmo. Ao assumir a *atitude*, esse discurso

revela um acento idealista, romântico, com predomínio da sensibilidade e da imaginação sobre a razão. Com isso, ele gera a si mesmo a dificuldade, a saber, uma contradição lógica com a sua auto fundamentação racionalista. [...]. (VEIGA-NETO, 2004, p.68). I

5 Conclusão

A intencionalidade de analisar foi cumprida no que concerne à percepção da estruturação do conteúdo disposto em um livro didático em língua inglesa, elaborado para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, em âmbito da escola pública ou privada.

Entretanto, a análise ficou limitada às inferências teóricas do conteúdo expresso no livro didático, ou seja, o presente estudo requer outros olhares, bem como desdobramentos teórico-prático com vistas à validação do que foi observado, considerando que o grau de dificuldade em manusear um livro com fins didáticos sempre estará condicionado aos fatores do tempo e espaço didático-pedagógico do uso do material, em especial, da qualidade reservada à execução do planejamento didático da obra, estar sempre condicionada ao tempo de execução das tarefas em sala de aula, bem como extraclasse.

Este estudo concorda com as ideias de Rojo (2013) ao concluir que cabe ao professor “além de gerenciar o tempo e a disciplina escolar, selecionar bons livros afinados com suas concepções de ensino, e deles extrair seu melhor, combinando-os com outros recursos disponíveis”, ou seja, participar de todas as etapas que envolvem desde a escolha do LD até o uso diário em sala de aula.

Desse modo, sugerimos como reflexão aos autores de materiais pedagógicos aplicado ao ensino de uma língua, seja ela estrangeira ou materna, que se considere a relação entre o aprendizado na escola como célula social dependente de fatores culturais, econômicos, além de outros ligados à estrutura de funcionamento do prédio escolar, a exemplo de espaços como biblioteca, salas equipadas com computadores, data show, caixas de som e outros recursos didáticos que favoreçam o ensino e aprendizagem da língua, em especial, a estrangeira.

Referências

CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura. (Orgs.). **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na Educação Básica. 2016. São Paulo: Parábola.

FRANCO, Cláudio de Paiva. **Way to English for Brazilian learners**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2015.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em aberto**: livro didático e qualidade de ensino. Brasília, MEC, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. Acesso em 30 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001398.pdf>

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTOS, Denise. **Ensino de Língua Inglesa**: foco em estratégias. Barueri, SP: Disal, 2012.

SNOWLING, Margareth J.; HULME, Charles. (Orgs.). A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In.: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: Questões atuais. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

XAVIER, Rosely Perez. URIO, Everlaine Da luz Weber. O professor de Inglês e o livro didático: que relação é essa? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 45(1): 29-54, Jan./Jun. 2006. Acesso em 30 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000100003>